

# DIALOG EDUKACYJNY Z OSOBAMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI

## Wstęp

Klasa szkolna stanowi jeden z podstawowych obszarów bezpośredniego kontaktu w zachowaniu się dzieci. W niej komunikują się i współpracują ze sobą, wywierają przy tym wzajemnie na siebie wpływ, w ten sposób zmieniając swoją osobowość. Jak zauważa G. Klimowicz<sup>1</sup>, nowe orientacje w badaniach nad klasą szkolną wyrosły z odmiennych założeń i przyjętych koncepcji człowieka. Otóż holistyczne, wieloaspektowe spojrzenie łączy się w swej istocie z podejściem „jakościowym”, eksponującym podmiotowość jednostki ludzkiej, współistnienie świata symboli i znaczeń dających się obserwować w jej działaniach.

Na tym gruncie pojawiają się też następujące pytania: w jakich okolicznościach jednostka może stać się punktem odniesienia dla rozwoju drugiego człowieka? I po wtóre: w jakich warunkach możliwy jest związek między ich psychicznymi mikroświatami?

Można powiedzieć, że klasa szkolna ma swoją specyficzną tożsamość. Nie oznacza to bynajmniej, że wszystkie klasy są identyczne – nietrudno wskazać na szereg różnic występujących między nimi. Okazuje się jednak, że wszystkie klasy funkcjonujące w placówkach oświatowych mają podobne cechy stałe – są tam wyraźnie definiowane „miejsca” dla uczniów – i po wtóre – specjalne, wyeksponowane „miejsce” dla nauczyciela<sup>2</sup>.

Aby dokładniej móc takie procesy przeanalizować, należy rozpatrzyć to zagadnienie z co najmniej dwóch stron. Od strony organizacyjnej trzeba zapytać, jakie zadania i funkcje ma do spełnienia dany zespół oraz jakie wymagania i oczekiwania wynikają stąd odnośnie do zachowań i ról poszczególnych jego członków. Od strony zaś podmiotów należy postawić pytanie, jaki jest ich stosunek do tych wymagań i jak to wpływa na strukturę ich osobowości oraz na poziom zaspokajania przez nich potrzeb edukacyjnych.

Właśnie w klasie szkolnej dany uczeń tworzy określony i niepowtarzalny ekosystem dziecko – szkoła. Nie jest to jednak system statyczny: nieustannie zmienia się i rozwija. Wreszcie, aby mógł właściwie funkcjonować, jego granice muszą posiadać

<sup>1</sup> G. Klimowicz, *Po dzwonku na lekcję: interakcyjne spojrzenie na klasę szkolną*, Warszawa 1995, s. 6.

<sup>2</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

określone cechy. I tak, po pierwsze, powinny być dość wyraźne, jednoznacznie i czytelnie wyznaczone, po drugie: na tyle jednak elastyczne i niezbyt hermetyczne, aby umożliwić wymianę energii i informacji z innymi systemami<sup>3</sup>. Z drugiej zaś strony to, jak uczeń powinien się rozwijać w perspektywie osiągnięć szkolnych, wytyczają określone cele i treści nauczania. Treści te dzieci powinny opanować lub przyswoić sobie w czasie wyznaczonym programem nauczania. Otóż powodzenia szkolne – ujmując rzecz z punktu widzenia ekosystemu – są rozwojem przebiegającym w pożądanym kierunku, w sektorze osiągnięć systemu dziecko – szkoła<sup>4</sup>.

Sądzi się też, że dziecko poprzez uczestnictwo w życiu klasy, dzięki stwarzanym tam warunkom do wyrażania własnej aktywności, doświadcza w swoisty dla siebie sposób jej przestrzeni, przez co stać się może nie tylko uczestnikiem, ale, co ważniejsze, także kreatorem. Sprzyja to zarazem współtworzeniu nowych segmentów zmian rozwojowych. Zmiany, o których mowa, mają jednak swoją specyfikę. Otóż z jednej strony, punktem wyjścia są doświadczenia i „matryce rozwojowe” wyniesione przez dziecko z domu rodzinnego, z drugiej zaś, klasa (szerzej: szkoła) staje się źródłem nowych doświadczeń i nową płaszczyzną ich zdobywania<sup>5</sup>.

Jeśli mamy na uwadze jednostki niepełnosprawne, nader często pożądane są zmiany na jednej lub kilku płaszczyznach ekosystemu dziecko – szkoła. W końcu, z praktycznego punktu widzenia, orientacja w teoretycznych założeniach dotyczących ekosystemu oraz definiowanie różnych jego płaszczyzn, a w tym kontekście – określenie, czym one są, jak się nawzajem splatają, jakich wymagają przekształceń, aby skutecznie wspierać dziecko – prowadzi do refleksji istotnych z punktu widzenia edukacji specjalnej.

Inspiracją dla analizy ujawniających się w praktyce problemów stały się tendencje współczesnej pedagogiki osadzone w poglądzie, zgodnie z którym podstawą wychowania i nauczania jest zrozumienie potrzeb jednostki i jak najlepsze ich zaspokajanie. Sam problem potrzeb edukacyjnych nie jest czymś specyficznym dla dziecka. Natomiast potrzeby specjalne wynikają ze współdziałania pewnej grupy czynników, z których jedne mają swe źródło w samym dziecku, inne w jego otoczeniu, zaś jeszcze inne leżą po stronie szkoły<sup>6</sup>. Ich rozpoznanie (definiowanie) ma służyć stworzeniu wszystkim dzieciom maksymalnie korzystnych warunków edukacyjnych, zmierzających do indywidualizacji, a równocześnie kooperacji.

W tradycji pedagogice specjalnej rodzaj i stopień upośledzenia dziecka służył zwykle za kryterium selekcji diagnostycznej. Logika takiego postępowania opierała się na związkach przyczynowych o charakterze linearnym. Powodowało to w konsekwencji, że niewłaściwie oceniano poszczególne, realnie istniejące, złożone systemy: dziecko – środowisko. W takim podejściu nie odślaniano z reguły bardziej złożonych – nieliniarnych – zależności systemowych o charakterze cyrkulacji lub oscylacji. W tym kontekście zależności systemowe definiuje się zarówno jako sieć wzajemnych stosunków społecz-

<sup>3</sup> B. Król, *Prawidłowości strukturalne i funkcjonalne przestrzeni życiowej dziecka* [w:] M. John-Borys (red.), *Pomoc dzieciom zagrożonym patologią środowiska rodzinnego i lokalnego*, Katowice 1997, s. 13.

<sup>4</sup> R.J. Müller, *Słyszę – ale nie wszystko: dziewczęta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*, Warszawa 1997, s. 59.

<sup>5</sup> B. Król, *Prawidłowości strukturalne i funkcjonalne przestrzeni życiowej dziecka* [w:] M. John-Borys (red.), dz. cyt., s. 24.

<sup>6</sup> A. Firkowska-Mankiewicz (red.), *Potrzeby specjalne w klasie: materiały szkoleniowe dla nauczycieli*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1995, s. 10.

nych między ludźmi, jak i warunki materialne danego środowiska, a więc całą ekologię klasy – szkoły<sup>7</sup>.

## Oddziaływania (relacje) „nauczyciel – uczeń”

Wzajemne relacje między nauczycielem a uczniami decydują o podstawowym charakterze stosunków społecznych w klasie, zaś sam etos pracy pedagogicznej kształtuje się dzięki naturalnym sytuacjom, jakie zachodzą w tym obszarze. Intencja świadomego uczestniczenia w procesie edukacyjnym drugiego człowieka – jak zauważa B. Smykowski<sup>8</sup> – wiąże się z koniecznością znalezienia się i określenia swojej roli w polu nacisków działających na jednostkę. Jak się sądzi, łączy się to też ze zmianą dotychczasowego sposobu myślenia i metod działania stosowanych wobec dzieci, a samo znalezienie się w obszarze doświadczeń drugiego człowieka, w polu działających na niego wpływów, jest warunkiem aktualizacji tak pojętej intencji.

W badaniach dowiedziono, że ten element środowiska szkolnego jest szczególnie ważny dla dziecka, gdyż w relacjach z nim zaspokaja ono wiele spośród swoich potrzeb. Nie należy przypominać, że właśnie nauczyciel ocenia jako właściwe formy aktywności dziecka, dając mu tym samym pole do przeżywania pozytywnych doświadczeń – lub porażek. W tym drugim przypadku środowisko szkolne może stać się źródłem emocjonalnych napięć, które, jeśli trwają zbyt długo (lub przekraczają próg odporności dziecka), prowadzą na ogół do zaburzeń w zachowaniu i kształtowaniu się obrazu samego siebie. Należy jednak pamiętać, że o tym wszystkim w dużej mierze decydują też indywidualne cechy dziecka (w tym: stan zdrowia), struktura jego potrzeb, dążeń itp. Nie ulega przy tym wątpliwości, że im częściej i dłużej takie sytuacje będą miały miejsce w szkolnym życiu jednostki, istnieje tym większe prawdopodobieństwo (niebezpieczeństwo) wystąpienia zaburzeń w społecznym funkcjonowaniu dziecka.

Wyniki badań sugerują istotę osobistych stosunków, jakie mają miejsce w klasie. Skupmy się na jednym z wymiarów tych zależności, a mianowicie na przyjętym przez uczącego stylu kierowania klasą. Okazało się, że ma on wpływ na spójność grupy oraz efektywność wykonywanych zadań. Dla przykładu, w grupie, gdzie lider przyjął postawę demokratyczną, było mniej wrogości, agresji, a za to więcej wyrozumiałości i odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale i za innych<sup>9</sup>. Mamy coraz więcej dowodów na to, iż przyjęta przez nauczyciela strategia współpracy, oparta na współdziałaniu, skutecznie pomaga w osiągnięciu zamierzonych celów wychowania.

Obecność dzieci niepełnosprawnych w zwykłej klasie ułatwia nauczycielom – jak wykazują badania – bliższe zrozumienie niektórych ich problemów. Trudności, jakie przejawiają niepełnosprawni, są często „krzywym zwierciadłem” tych, które mają w niektórych wypadkach dzieci pełnosprawne. Jak uzasadnia A. Hulek<sup>10</sup> – różnice w nauczaniu dzieci pełno- i niepełnosprawnych nie polegają na odmienności zasad czy

<sup>7</sup> R.J. Müller, dz. cyt., s. 57.

<sup>8</sup> B. Smykowski, *Specyficzne potrzeby edukacyjne człowieka* [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, s. 269.

<sup>9</sup> J.L. Paul, *Emotional Disturbance in Children*, Columbus 1992, s. 218.

<sup>10</sup> A. Hulek, *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego* [w:] A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków 1992.

metod nauczania, a na metodach poszczególnych przedmiotów oraz zapewnieniu odpowiednich warunków i wychodzeniu naprzeciw trudnościom wynikającym z rodzaju i stopnia upośledzenia<sup>11</sup>.

White dowiódł<sup>12</sup>, że postrzeganie przez nauczyciela dziecka z zaburzeniami w rozwoju może ulec znacznej modyfikacji przynajmniej w jednym przypadku: kiedy zostanie on poddany odpowiedniemu przeszkoleniu. Tak więc w wielu sytuacjach oczekiwania i percepcja nauczyciela ma zasadniczy wpływ na to, czy dany uczeń postrzegany jest jako dziecko z określonymi zaburzeniami, czy też jako jednostka o indywidualnym stylu rozwoju.

Można również sądzić, że postrzeganie swej roli zawodowej przez danego nauczyciela wpływa na przyjmowane przez niego systemy wartości, służące jako pewne standardy definiowania dziecka w roli ucznia. Z drugiej zaś strony, percepcja dziecka przez nauczyciela jako kogoś, kto odgrywa wyraźną rolę w jego przestrzeni zawodowej, implikuje w konsekwencji określone oczekiwania co do pełnienia przez niego tejże roli.

Oznacza to m.in., że każdy nauczyciel dysponuje znacznym zakresem swobody w realizacji zadań programowych: określa metody opracowania materiału, przyjmuje określony styl pracy pedagogicznej i pewien system ocen. Poszerza to zarazem pole jego działania, dając mu tym samym wystarczające możliwości zaprezentowania swej własnej, niepowtarzalnej tożsamości<sup>13</sup>.

## Oddziaływania (relacje) „uczeń – uczeń”

Typowa klasa jest często miejscem „specyficznej rywalizacji”, w wyniku której wyłaniane są jednostki mające najlepsze wyniki w nauce. Uczenie się jest w takiej sytuacji swoistym „wspinaniem się po drabinie sukcesu” – gdzie dominuje etos konkurencji. Z tych oto powodów pewna liczba dzieci (w tym: znaczny odsetek niepełnosprawnych) może postrzegać samych siebie w kategoriach niepowodzenia.

Jednym ze sposobów przezwycięzania wyżej wymienionych trudności, ważnym dla teorii i praktyki podejścia „uczeń – uczeń”, jest perspektywa oparta na uczeniu się we współdziałaniu – gdzie sfera osobistego i społecznego rozwoju jednostki stanowić powinna istotny aspekt programu edukacyjnego. Ostatnio próbuje się też wykorzystać naturalną sieć powiązań, jaka tworzy się w grupie klasowej, by przeprowadzić udane eksperymenty w zakresie integracji. W jednym z nich nieupośledzone dzieci (niewykazujące zaburzeń) działały jako sprzymierzeńcy nauczyciela, prezentując modelowe zachowania rówieśnikom z klasy przejawiającym pewne (lekkie) zaburzenia w zachowaniu. Interesującą modyfikacją tego eksperymentu była prezentacja pożądanых zachowań przez dzieci poddane procesom integracji. Okazało się, że były one nośnikami „interwencji” nie tylko względem własnego zachowania, ale i zachowań uczniów o normalnym przebiegu rozwoju. W obu przypadkach uległo zmianie nie tylko zachowanie poszczególnych dzieci, ale także ogólny wzór oddziaływania psycho-korekcyjnego<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> A. Hulek, dz. cyt., s. 28.

<sup>12</sup> J.L. Paul, dz. cyt.

<sup>13</sup> K.J. Tillman, *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucje, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 156.

<sup>14</sup> J.L. Paul, dz. cyt., s. 219 i nast.

Wyniki badań dotyczące relacji w grupach rówieśniczych potwierdzają tezę, iż status poszczególnych członków tych grup zależy od ich jednostkowych cech psychofizycznych<sup>15</sup>. Wielość wymiarów funkcjonowania grupy klasowej stwarza jednak pewne podstawy dla uzyskania satysfakcjonującej pozycji osobom o dość odmiennych stylach rozwoju. Pełnosprawni uczą się tolerancji na odmiennność, bezpośrednio doświadczając tego, że „inny” nie musi oznaczać „gorszy”. To jakby „poznawcze” podejście staje się doskonałym katalizatorem w interakcjach dziecka z rówieśnikami.

Z praktyki pedagogicznej wynika, że średnia liczba dzieci niepełnosprawnych uczęszczających do normalnych klas waha się w granicach 10%. Jednak tylko formalne włączenie jednostki w tzw. normalną grupę rówieśniczą i pozostawienie jej bez pomocy, nie zawsze będzie owocowało partnerstwem i kooperacją zaistniałych w efekcie takiego działania relacji<sup>16</sup>. Co więcej, sprowokowany kontakt społeczny oraz konieczność pewnej współpracy nie powodują automatycznej akceptacji integrowanego dziecka przez jego kolegów klasowych. Wręcz przeciwnie, spostrzegana przez nich odmiennność może nawet niekiedy wywoływać postawy odrzucające, które najczęściej przyjmują charakter zachowań unikających<sup>17</sup>.

Mimo wskazanych zagrożeń, uczestnictwo obu grup w podobnych sytuacjach, gdzie wzajemnie obserwują swe porażki i osiągnięcia w rozwoju społecznym, stanowi wartość samą w sobie. Ważnym czynnikiem obustronnej pomocy jest wykorzystanie tego, co można nazwać „siłą rówieśników”<sup>18</sup>. Wiele przesłanek wskazuje, iż takie podejście może być szczególnie użyteczne w odniesieniu do dzieci mających trudności w uczeniu się – niepełnosprawnych. Partnerska pomoc – sieć koleżeńskiego wsparcia – staje się racjonalnym sposobem dostarczania uczniom „specjalnym” dodatkowej pomocy w nauce, a także wzbogaca ich życie towarzyskie. W materiałach UNESCO<sup>19</sup> czytamy: „Wsparcie rówieśników – to grupa uczniów pracujących wspólnie nad przełamaniem stereotypów na temat tego, czym jest norma, tkwiących w świadomości społecznej”.

Pozostaje to w pewnej koherencji z wynikami analiz przedstawionymi przez Johnsona<sup>20</sup>, dotyczącymi oddziaływań w relacji „uczeń – uczeń”. W konkluzji stwierdza on m.in., iż związki między rówieśnikami przyczyniają się do uspołecznienia wartości, postaw, sposobów postrzegania świata oraz kształtowania obrazu własnego „ja”, a także – wpływają na zredukowanie poczucia izolacji i osamotnienia społecznego. Wyznaczają też stosunek ucznia do szkoły i jej wymagań.

## Organizowanie życia i pracy w klasie szkolnej

Warunkiem powodzenia w pracy pedagogicznej jest stworzenie w klasie atmosfery sprzyjającej nauce. Z drugiej strony – dobra organizacja pracy w klasie ułatwia efektywne wykorzystanie czasu zarówno uczniów, jak i nauczyciela. O'Connor (i inni)

<sup>15</sup> J.L. Kołomiński, *Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci*, Warszawa 1982, s. 173.

<sup>16</sup> J. Pańczyk, *Wokół pojęcia integracyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993, nr 4.

<sup>17</sup> K. Błężyńska, *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej* [w:] A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), dz. cyt., s. 69.

<sup>18</sup> A. Firkowska-Mankiewicz (red.), dz. cyt., s. 142.

<sup>19</sup> Tamże, s. 142.

<sup>20</sup> J.L. Paul, dz. cyt., s. 220.

zbadali wpływ ładu zewnętrznego klasy na funkcjonowanie dziecka w roli ucznia. Okazało się, że specjalnie zaprojektowane otoczenie w sali lekcyjnej wpływało na właściwy poziom zachowania – nastawienie na wykonanie zadania. Z kolei Knoblock postuluje bardziej „luźną” strukturę klasy. Uważa on, że klasa „otwarta” jest bardziej odpowiednia dla dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi. Tego typu oddział pozbawiony jest sztywnej struktury organizacyjnej, kieruje się programem zorientowanym na ucznia, z minimalną liczbą narzucanych mu ograniczeń i zasad postępowania. W efekcie uczniowie stają się bardziej odpowiedzialni za swoje postępowanie, aktywni, życzliwie nastawieni do rówieśników, wyzbyci zachowań niepożądanych (tamże).

Powstaje problem, czy pewną „inność” dziecka należy akceptować nie w sposób sztuczny, wymuszony, lecz w sposób naturalny, organizując klasy „otwarte” na różne problemy. Tym samym odchodzimy od podejścia etykietyzowania jednostki ludzkiej.

Z obserwacji i badań wynika, że trudności, jakie przejawiają dzieci niepełnosprawne, uwarunkowane są nie tylko ich cechami psychofizycznymi czy też postawami rodziców, ale również, w znacznej mierze, błędami popełnionymi w organizacji nauczania. Jak się wydaje, edukację specjalną na ogół cechuje zasada: „wszystko lub nic”. Oznacza to, że albo dziecko traktowane jest jako „specjalne”, zatem umieszcza się je w specjalnych grupach, oddziałach, placówkach, bądź też nie jest traktowane jako „specjalne” – pozostaje w normalnej klasie i nie otrzymuje niezbędnego mu wsparcia (nie poświęca się mu szczególnej uwagi)<sup>21</sup>. Efektem tego stanu rzeczy – jak dowiedziono – są m.in.: frustracja potrzeb edukacyjnych dziecka, koszty emocjonalne, jakie „płaci” za swoje wykształcenie oraz zaburzenie jego podmiotowego rozwoju.

Uwzględnienie przytoczonej tu tezy rozszerza horyzont pracy pedagogicznej o oczekiwania uczniów co do roli nauczyciela. Praktyka odsłania, niestety nieodosobnione, przykłady, kiedy to w relacjach nauczyciel – uczeń brak jest zgodności wzajemnych oczekiwań co do wymaganych jakości tych relacji. Zanika wówczas dialog oraz możliwość intelektualnej wymiany i współlistnienia w sferze emocjonalnej.

Zaznaczmy w tym miejscu, iż krystalizujący się dopiero w szkole autoportret młodego człowieka powstaje na dość kruchych jeszcze fundamentach. Rodzi się więc z nim konieczność poszukiwania oparcia w osobie wychowawcy, zwłaszcza w sytuacji, kiedy jego pozycja w strukturze klasy oraz wywiązywanie się z zadań wynikających z roli ucznia kształtują się niekorzystnie. Jest to o tyle istotne, że relacje z wychowawcą mogą być przenoszone dalej, na inne sfery życia. Współwystępują one na ogół z nowymi doświadczeniami związanymi z przechodzeniem przez dziecko z jednego ekosystemu do drugiego. A przecież – każde przejście ekosystemowe jest zarówno skutkiem, jak i impulsem w procesie rozwoju.

Reasumując: nauczyciel winien uczynić wszystko, by klasa była miejscem, w którym jest po prostu „miło”. Wymaga to dbania o treść lekcji, sposób jej prowadzenia, organizację pracy w grupach i wygląd klasy oraz przyjęcia przejrzystych reguł postępowania w relacjach z uczniem. Innym ważnym czynnikiem jest sam sposób „prowadzenia klasy”. Styl zachęcający do współdziałania, kooperacyjna metoda zaspokajania potrzeb wszystkich uczniów, kształcenie umiejętności nawiązywania pozytywnych interakcji. To stanowi też podstawowy warunek powodzenia procesu integracji.

<sup>21</sup> A. Firkowska-Mankiewicz (red.), dz. cyt., s. 32.

## Literatura

- Błęszyńska K., *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej* [w:] A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków 1992.
- Firkowska-Mankiewicz A. (red.), *Potrzeby specjalne w klasie: materiały szkoleniowe dla nauczycieli*, Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1995.
- Hulek A., *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego* [w:] A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków 1992.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
- Jasicki B., Wolański N., *Rozwój ontogenetyczny a formowanie się gatunku homo sapiens jako funkcja zmian przystosowawczych do środowisk* [w:] N. Wolański (red.), *Czynniki rozwoju człowieka*, Warszawa 1987.
- Klimowicz G., *Po dzwonku na lekcję: interakcyjne spojrzenie na klasę szkolną*, Warszawa 1995.
- Kołomiński J.L., *Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci*, Warszawa 1982.
- Król B., *Prawidłowości strukturalne i funkcjonalne przestrzeni życiowej dziecka* [w:] M. John-Borys (red.), *Pomoc dzieciom zagrożonym patologią środowiska rodzinnego i lokalnego*, Katowice 1997.
- Müller R.J., *Słyszę – ale nie wszystko: dziewczęta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*, Warszawa 1997.
- Pańczyk J., *Wokół pojęcia integracyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993, nr 4.
- Paul J.L., *Emotional Disturbance in Children*, Columbus 1992.
- Smykowski B., *Specyficzne potrzeby edukacyjne człowieka* [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995.
- Tillman K.J., *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucje, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.